

Universidad Provincial de Córdoba

Desafíos y aportes en clave feminista

Provincial University of Córdoba

Challenges and contributions since a feminist point of view

Paola Bonavitta | ORCID: orcid.org/0000-0003-4758-4202

paola.bonavitta@gmail.com

CONICET

Camila Quargnenti | ORCID: orcid.org/0000-0002-2566-2962

camila.q@upc.edu.ar

Universidad Provincial de Córdoba

Argentina

Recibido: 30/09/2020

Aprobado: 18/02/2021

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la creación de la Universidad Provincial de Córdoba en clave feminista. Para ello, realiza un breve recorrido sobre la historia de esta joven institución universitaria del interior del país que, durante muchos años, fue un espacio educativo de nivel terciario. También indaga sobre la perspectiva feminista al interior de esta casa de estudios, a partir de los primeros resultados obtenidos de un estudio exploratorio-descriptivo que aún está en curso como una manera de aproximarnos a las experiencias de extensión y comunicación pública de la ciencia en esta institución.

A partir de esta tensión entre una coyuntura actual de fuertes demandas feministas y lo instituido al interior de un espacio de educación pública y universitaria, el artículo se pregunta las condiciones posibilidad para la descolonización del saber, y la desarticulación de las desigualdades de género e institucionales en los procesos de producción del conocimiento.

Palabras clave: Feminismo, Universidad, Desigualdades, Género, Educación.

Abstract

This article approach into the creation of the Provincial University of Córdoba since a feminist point of view. For that, it takes a brief review of the history of this young university institution in the interior of the country that, for many years, was a tertiary-level educational place. It also investigates the feminist perspective and actions inside this house of studies, based on the first results obtained from an exploratory-descriptive study that is still in progress. This information shows us the experiences of extension and public communication of science in this institution. Also, based on this tension between a current group of strong feminist demands and what is instituted in a public and university education place, it wonders the conditions of possibility for the decolonization of knowledge, and the disarticulation of gender and institutional inequalities in the knowledge production processes.

Key words: Feminism, University, Inequalities, Gender, Education.

Introducción

En este trabajo apuntamos a reflexionar sobre la creación de la **Universidad Provincial de Córdoba** (UPC) en clave feminista. Para ello, realizaremos un breve recorrido sobre la historia de esta institución universitaria que, durante muchos años, fue un espacio educativo de nivel terciario. Asimismo, indagaremos sobre la perspectiva feminista en esta casa de estudios, a partir de los primeros resultados obtenidos de un estudio exploratorio-descriptivo que aún está en curso¹ como una manera de aproximarnos a las experiencias de extensión y comunicación pública de la ciencia en esta institución.

La UPC comenzó a gestarse en 2007 por impulso del entonces gobernador de Córdoba, José Manuel De la Sota. Así, se creó mediante la Ley N° 9.375 el 20 de abril de 2007 y se apoyó en una base que ya habían conformado ocho institutos terciarios preexistentes en la provincia:

- ♦ Escuela Superior de Bellas Artes *Dr. José Figueroa Alcorta* (1896)
- ♦ Conservatorio Superior de Música *Felix T. Garzón* (1911)
- ♦ Escuela Superior de Cerámica *Fernando Arranz* (1939)
- ♦ Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) (1946)
- ♦ Escuela de Artes Aplicadas *Lino Enea Spilimbergo* (1956)
- ♦ Escuela Superior de Turismo y Hotelería *Marcelo Montes Pacheco* (1959)
- ♦ Escuela de Educación Superior *Dr. Domingo Cabred* (1960)
- ♦ Escuela Superior Integral de Teatro *Roberto Arlt* (1963)

Esos institutos, a la vez, estructuraron las cuatro facultades dentro de la universidad: **Arte y Diseño** (2015) constituida por los cinco institutos de disciplinas artísticas; **Turismo y Ambiente** (2015) integrada por la ex Escuela de Turismo; **Educación y Salud** (2015) actualmente conformada por el Instituto Cabred y de la cual se desprendió en 2018 la Facultad de **Educación Física** conformada por el ex IPEF.

En la actualidad la Universidad cuenta con más de 15 mil estudiantes transitando una oferta académica que consiste en 46 carreras. De ellas,

las que invariablemente cada año tienen récord de inscriptos/as son el **Profesorado de Educación Física**, en primer lugar, y **Diseño Gráfico** en segundo, ambas son la opción de educación pública de carreras que, hasta el 2015 sólo se podían estudiar con nivel universitario en instituciones privadas y costosas.

A pesar de haber sido creada en 2007, recién en 2013 se designaron oficialmente autoridades y dependencias (en aquel momento en el histórico edificio llamado **Casa de las Tejas**, sede del gobierno de la provincia). Este hecho generó gran disconformidad y reclamos entre quienes trabajaban en los Institutos, que eran los únicos integrantes oficiales de la Universidad hasta esa fecha, principalmente por esos siete años en los que, no solo que no se había avanzado en nada de la conformación institucional, sino que, además, se había estado destinando un alto presupuesto provincial de destino desconocido². A partir de ese año comenzó el proceso de transición institucional por etapas y de acuerdo a los requerimientos de la educación superior correspondientes a las carreras de grado. En el año 2015, este proceso que se denominó *de normalización institucional* logró, finalmente, que los títulos nacionales que emitiera la Universidad fueran reconocidos mediante un decreto nacional que efectivizaba el rango universitario de la institución. A partir de este reconocimiento de la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria** (CO-NEAU), comenzó una segunda etapa: la revisión y reformulación de cada una de las carreras para la aprobación singular de estos tramos por parte del ente nacional, instancia que aún continúa vigente. Asimismo, en diciembre de 2020 la CO-NEAU aprobó el primer tramo de posgrado de la Universidad Provincial de Córdoba: una Especialización en Educación Sexual Integral.

Al nacer por impulso partidario, desde los espacios del saber-poder dominante se ha cuestionado reiteradas veces en su breve historia la legitimidad de la UPC; lo que ha repercutido en

² Más información en:

“Protesta estudiantil en la reinauguración de la UPC” (16 de abril de 2013) *Infonews*. Recuperado de <https://www.infonews.com/cordoba/protesta-estudiantil-la-reinauguracion-la-upc-n66328>.

“La escasa validez de la Universidad Provincial de Córdoba” (2 de junio de 2017) *La Tinta*. Recuperado de <https://latinta.com.ar/2017/06/la-escasa-validez-de-la-universidad-provincial-de-cordoba/>.

“De la Sota pidió ‘valentía’ a los docentes” (16 de abril de 2013) *La Voz del Interior*. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/sota-pidio-valentia-docentes>.

desigualdades existentes en torno a la producción y circulación del conocimiento científico/académico que se produce en la casa de estudios.

Para poder aproximarnos a la historia del lugar en el que estamos, debemos recurrir a la genealogía de estos espacios en los que transitamos, habitamos y construimos; para ello indagamos en las memorias de quienes hicieron la historia que hoy reflexionamos:

“de nuestra memoria mostrando viejos testimonios como síntomas del presente”. Construir “archivo audio-visual” y bregar con la más amplia variedad de documentos disponibles, así como con las “prácticas mudas, conductas de los costados, discursos heterogéneos” y estar dispuesta a “excavar y rastrear en las profundidades, sacar a luz lo que está oculto”. (Gonçalves, 2000:1-2)

Para reconstruir la historia desde los relatos, y siguiendo a De Certeau, creemos que es imprescindible pensar la historia como un entramado de micro-historias protagonizadas por seres anónimos/os que día a día hacen cultura (1999b). Como propone François Dosse (2003), De Certeau emplea el término de micro-historia en lo que concierne a los relatos de lo ignorado, de esos restos dejados que adquieren un valor de actividad propia de la vida cotidiana. De Certeau toma una postura necesariamente modesta del/la historiador/a respecto a su ambición de devolver un lugar a la ausencia. El accionar de la persona “común” (y su valor en tanto dato para el hacer histórico) vuelve a aparecer aquí mostrándola como mucho más que un simple autómatas manipulada desde *arriba*.

Sin caer en el peligro de sobredimensionar la capacidad de resistencia y de autonomía de las

acciones humanas, De Certeau elige observar el hacer concreto de las personas, los márgenes de maniobra que tienen para oponerse y/o sostener los procesos de dominación simbólica, las maneras de *sacar provecho* de determinadas circunstancias. Prácticas que remiten a la politicidad de la vida cotidiana, advirtiendo la capacidad productora (y no sólo consumidora) de cultura. Microrresistencias que se expresan en todos los planos de la vida cotidiana y que se manifiestan en la institución con la que trabajamos en este artículo puesto que se enfrenta a diferentes desigualdades en relación a las estructuras del saber/poder.

En este trabajo, específicamente, apuntamos a reflexionar sobre las desigualdades en los procesos de producción y circulación del conocimiento; el rol de la Universidad tanto como productora de cultura como en la politicidad de la vida cotidiana, en términos de Certeau. Para ello, analizaremos dos puntos centrales: por un lado, la institución nacida en un contexto provincial/regional que se posiciona en un estatus diferente a las legitimadas e históricas universidades nacionales, con sus lógicas propias de creación y circulación de los conocimientos. Por otro lado, indagaremos en las desigualdades de género existentes en la circulación de los saberes hacia adentro de la UPC.

Partiendo de las microhistorias y los microrrelatos, reconstruiremos la historia de la UPC como casa de estudios cordobesa. Pero también, y valiéndonos de un trabajo de investigación marco del cual participamos las autoras, que también indaga a partir de microrrelatos, abordaremos las desigualdades de género existentes en la oferta académica de la universidad, así como las propuestas en las que el feminismo se inserta en el marco de la comunidad universitaria.

Espacio provincial: particularidades e hitos

En la historia argentina, la UPC no representa el primer caso de una universidad provincial, sino que hay varios ejemplos de éstas que han respondido a diferentes situaciones de contexto histórico y político. En 1820, la actual **Universidad Nacional de Córdoba** fue puesta bajo la jurisdicción provincial, debido a que la situación de desorganización de las Provincias Unidas no garantizaba la continuidad de la institución creada por los jesuitas en el siglo XVII. En 1853, año en el que se sanciona la nueva Constitución Nacional, existían dos universidades provinciales: la de Córdoba y la de Buenos Aires (fundada en 1821). La primera se nacionalizó en 1856, y la segunda en 1881, quedando ambas bajo la dependencia del gobierno nacional. La ausencia de un

estado nacional motivó la provincialización de las universidades preexistentes, pero apenas se constituyó éste, las dos casas de estudio pasaron a la jurisdicción nacional. No obstante, para fines del siglo XIX las únicas universidades nacionales se encontraban en Córdoba y Buenos Aires.

En 1889 se creó la **Universidad de la Provincia de Santa Fe**, inicialmente con una sola facultad destinada a la enseñanza del Derecho. En 1909 y tras una larga tramitación obtuvo el reconocimiento nacional de sus diplomas. Luego el movimiento culminó en 1919, con la creación de la **Universidad Nacional del Litoral**. La provincia de Tucumán creó la **Universidad Provincial de Tucumán** en 1912, con varios departamentos e institutos ya existentes, la cual se nacionalizó

en 1921. Como podemos ver, en todos los casos la creación de instituciones y/o universidades provinciales fue el paso previo (en aquellos lugares donde no existía ninguna oferta de educación superior) a la creación de una universidad nacional que la reemplace.

Posteriormente, en la segunda mitad del siglo XX, aparecieron nuevas demandas regionales de educación superior. Así es que, en 1964, se creó la **Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento** en la provincia de San Juan. Recién en 1973 se fundaría la actual **Universidad Nacional de San Juan**. También La Rioja y Jujuy iniciaron procesos similares en 1972.

Revisando la historia de la creación de las universidades provinciales, podemos notar que, en estos casos, se ha respondido a una necesidad regional específica de dar respuesta a demandas sociales en educación superior que no estaban satisfechas localmente por ninguna institución, o bien a la demanda de otorgar rango de grado a la educación superior que se brindaba en institutos terciarios públicos.

En 1995, se sanciona la Ley de Educación Superior, que deroga expresamente la Ley N° 17.778 de universidades provinciales que había dictado en 1968 el gobierno *de facto* de Onganía. De esta manera, las universidades provinciales dejan de tener una normativa específica y tanto la nueva Ley Nacional de Educación como la Ley de Educación Superior establecen simplemente la posibilidad de su creación. En la actualidad, además de la UPC, en Argentina existen seis universidades provinciales. Una es la **Universidad Autónoma de Entre Ríos** (UADER), creada en el año 2000; la Universidad de La Punta, en San Luis, creada en 2004, la **Universidad Provincial de Ezeiza** (UPE) creada en 2007 y que cuenta con proyecto de nacionalizar desde el año 2013 que aún está en discusión, la **Universidad Provincial del Sudoeste de la Provincia de Buenos Aires** (UPSO) creada en 1992 (aunque su puesta en marcha comenzó en 2000) el **Instituto Universitario Patagónico de las Artes** (IUPA) fundado en 1999 y la **Universidad del Chubut** (UDC) desde el 2008.

Sin embargo, las instituciones provinciales no llegan a suplir todas las demandas de educación superior. Actualmente contamos, además de las universidades mencionadas, con casas de estudios más próximas al espacio social y municipal y, por lo tanto, con un perfil más localista, como las del conurbano bonaerense: Quilmes (1989), La Matanza (1989), San Martín (1992), General Sarmiento (1993), Lanús (1995), Tres de Febrero (1995). También casas de estudio con un perfil popular como la **Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo** (1999) y la gran proliferación que, desde el neoliberalismo de los noventa en adelante, se generó de universidades de gestión privada o con perfiles empresariales. Marisa Zelaya (2012) distingue las universidades privadas sesgadas o elitistas, de mayor antigüedad y menor número,

como lo son las universidades católicas, de las privadas no elitistas, como las surgidas profusamente en nuestro país desde 1990. En su artículo *La expansión de universidades privadas en el caso argentino* asegura que entre 1989-1995 se crearon 20 universidades privadas frente a las 9 públicas existentes hasta esa fecha, mientras que desde 1995 en adelante se habría modificado el patrón y, en lugar de surgir en gran número las casas de estudios, lo hicieron más bien las carreras a distancia y/o extensiones áulicas, elevándose a más de 258 desde 1995 a la actualidad (Zelaya, 2012).

Cabe aclarar que la Universidad Provincial de Córdoba se encuentra actualmente en un proceso de *normalización*; es decir que debe ser democratizada en todos los sentidos: completar los concursos docentes de las asignaturas universitarias, conformar definitivamente los claustros docentes, estudiantiles, graduados y no docentes para luego proceder a la elección y asunción de autoridades y alcanzar así la vida plena universitaria, entre otros factores que deberán resolverse antes de 2022. Sumado a esto, se deberá completar la aprobación de cada una de sus carreras por parte de la CONEAU, proceso que comenzó formalmente en octubre de 2016 y continúa hasta la fecha, ya que actualmente se están evaluando los últimos 4 planes de estudio que se aprobarían entre 2020 y 2021. Además, de los planes de estudio anteriores a estas revisiones, sólo quedan las cohortes en curso, es decir que estas trayectorias y la pervivencia de estos planes concluirían en los próximos años.

Este breve recorrido en la historia universitaria argentina nos permite dar cuenta de que no es una novedad la existencia de una universidad provincial ni las mutaciones de una institución a otra según la coyuntura y necesidades, pero también comprender que los procesos se ven tensionados por diversas aristas. En el caso de la provincia de Córdoba, debemos especificar que se encuentra gobernada por el Justicialismo desde 1999, año en que José Manuel De la Sota gana sus primeras elecciones. A partir de allí, y hasta su muerte, se fueron alternando las gobernaciones con su socio político, Juan Schiaretti. Esto, de alguna manera, ha facilitado la creación y sostenimiento de la Universidad Provincial de Córdoba en el tiempo y el contexto provincial. De hecho, la creación de la casa de estudios fue una de las últimas medidas que tomó De la Sota en su segundo mandato, motivo por el cual se vuelve bandera política el sostenimiento de la institución, especialmente para esa fracción dentro de los distintos sectores del peronismo cordobés. Además, hasta tanto concluya este proceso de transformación/normalización, la conducción de la institución y de los procesos es definida por el gobierno de la provincia, lo cual crea un escenario muy peculiar de cercanía entre un poder político partidario (el Partido Justicialista cordobés en este caso) y los múltiples intereses políti-

cos y académicos configurados al interior de los ocho institutos de educación superior (cada uno con su estructura e historia) que conformaron la universidad. Esta situación multiplica los escenarios de disputa y genera un debate sostenido e interesante sobre qué tipo de universidad queremos las distintas personas que la integramos. En este escenario, se comprende que la Universidad Provincial de Córdoba cargue con tintes políticos-partidarios, pero también con las jerarquías propias del sistema-mundo moderno. La Universidad se ha incorporado a estas lógicas que responden al sistema capitalista-colonial y que establece ciertas lógicas del saber-poder hegemónico y eurocéntrico sostenido en la marcación de jerarquías y estratos.

Así, una institución provincial, del interior del país, joven y que aún está comenzando el proceso de creación de estudios de posgrado y de grado percibe todas las marcas de lo periférico.

Explicar el mundo y los acontecimientos desde el punto de vista de quien solo ocupa un lugar privilegiado, nos da un entendimiento parcial y distorsionado que puede ser saldado gracias a la mirada y la experiencia doble de quien ocupa un lugar

subalterno. Una podría llegar a decir, como conclusión lógica, que la mirada subalterna es una mirada doble, contradictoria, conflictiva, paradójica, impura... y que justamente por eso nos otorga mayor fuente de conocimientos. (Espinoza Miñoso, 2020:88).

Cuando los espacios que deben divulgar el saber no cumplen con los requisitos propuestos por la razón instrumental eurocentrada, ocupan espacios marginales en el saber. *La modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos*, nos recuerda Quijano (2000:6); y la experiencia de las universidades provinciales quedan muchas veces diferenciada de las vivencias de las universidades nacionales por su misma constitución. De hecho, en el año 2015 se constituyó la **Red de Universidades Provinciales** con el objetivo abordar problemáticas comunes, pero al mismo tiempo tensionar estas jerarquías con las casas de estudios nacionales en el marco del **Consejo Interuniversitario Nacional** (CIN). En este espacio, por ejemplo, las fuerzas se aúnan, entre otras cosas, para solicitar una partida presupuestaria propia, como la que sí poseen las universidades nacionales.

Saberes y prácticas feministas en la historia de la UPC

En el marco de la creación de la casa de estudios se ha intentado institucionalmente instalar de diversas maneras la perspectiva de género como política enmarcada en los derechos humanos. No obstante, hemos visto cómo, por un lado, se manifiestan sólidas intenciones institucionales de transversalizar la perspectiva de género (a partir de diversas acciones que más adelante abordaremos) y, por el otro, se manifiestan resistencias a incorporar de manera plena en la práctica docente/áulica. Como sabemos, la perspectiva de género generalmente se ha manifestado de forma periférica en los circuitos del saber-poder hegemónico: *Europa concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento* (Quijano, 2000:238).

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: co-

lonial/moderno, capitalista, eurocentrado. Esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo (Quijano, 2000:248).

Los espacios académicos han reproducido estas lógicas de saber-poder descritas por Quijano y, en ese marco, los estudios de género circulan como saberes periféricos o subalternos. Si bien en los últimos años han comenzado a visibilizarse algunos espacios políticos formales en los que la perspectiva de género y la feminista tienen lugar, éstos no son la norma. Como señala Eli Bartra:

Los “enfoques de género” en la academia no representan un peligro real para los quehaceres tradicionales androcéntricos de las disciplinas, ya que no se cuestiona realmente la manera en que se han desarrollado, excepto en el sentido de que esta perspectiva intenta hacer visibles a las mujeres y a los hombres por igual, cuando que la igualdad es un puro espejismo. (2018:339)

A continuación, abordaremos qué sucede en la UPC con relación a la perspectiva de género y su aplicación en la práctica docente cotidiana.

Transversalizar el género como acción política

Desde el 2015, la Universidad Provincial de Córdoba viene elaborando algunas políticas destinadas a transversalizar la perspectiva de género. En la reconstrucción de hitos institucionales, podemos destacar que, luego de participar institucionalmente en la mesa Mujeres y Universidades del **32º Encuentro Nacional de Mujeres** realizado en Chaco en el año 2017, se tomó conciencia de la necesidad de elaborar un Protocolo de actuación ante casos de violencia de género que otras universidades habían o estaban elaborando. A fines de ese año se conformó el **Programa de Género** y el año siguiente, 2018, se destinó principalmente a la configuración colectiva de esa normativa que tomó vigencia legal en el mes de diciembre. Paralelamente se comenzaron a llevar a cabo las primeras acciones surgidas desde el rectorado, principalmente de carácter simbólico para sentar una postura institucional (al interior y al exterior de la Universidad) respecto del tema, como la inauguración del primer baño multi géneros de la UPC, izar la bandera de la diversidad en el mástil ubicado en un ingreso con gran tránsito peatonal, adhesiones e invitaciones a las marchas del **Ni una Menos**, del **Día de la Mujer** o los 16 días de activismo contra la violencia de género.

Al mismo tiempo, se acompañó oficialmente una acción gestionada desde uno de los institutos de arte (una obra de teatro sobre violencia de género) y se iniciaron las acciones con aquellos actores aliados externos a la Universidad, principalmente áreas del gobierno de la provincia, entre ellos: la primera cohorte de la **Diplomatura de Acompañantes Comunitarios/as contra la Violencia de Género** junto a la por entonces **Secretaría de Lucha contra la Trata**, actualmente **Ministerio de la Mujer**, y el evento deportivo **Juguemos entre Todes** junto a la **Comisión Interministerial de Derechos Humanos y Diversidad**.

Este primer año fue clave para que, luego de finalizado el Protocolo que insumió el mayor tiempo del 2018, en el año siguiente se multiplicarán exponencialmente las actividades y aliados/as para generar o acompañar acciones y manifestaciones en la Universidad Provincial de Córdoba. Sin necesidad de enumerar todas ellas, destacamos las tendientes a generar la transversalización de la perspectiva de género así como las charlas/talleres para acercar el Protocolo y nociones básicas sobre género y sexualidad a las autoridades, docentes y estudiantes; también las acciones para acompañar, concientizar y generar otra cultura interna institucional sobre este

tema en los casos de situaciones de violencia de género (especialmente en aquellos que no se convertían en denuncias pero sí consultas) sosteniendo reuniones con denunciados, denunciantes y las personas involucradas (autoridades, allegados de confianza, abogados/as, etc.). También se llevaron a cabo encuentros entre docentes que dictan las cátedras de **Educación Sexual Integral** (ESI) de la UPC y entre abogados/as (que son quienes receptan y tramitan las denuncias sobre violencia de género y no cuentan con formación específica).

Además, desde 2019, los y las ingresantes a todas las carreras universitarias tienen un curso de ingreso que incluye obligatoriamente un módulo de perspectiva de género. Ya en el 2020, como una iniciativa de la Secretaría de Investigación de Posgrado, se ha priorizado claramente esta temática en los tramos de estudio de posgrado. De esta manera, la primera especialización de la Universidad Provincial de Córdoba fue en Educación Sexual Integral, y posteriormente se ofreció un curso de posgrado de transfeminismos. También este año se inició desde el Programa de Género el **Seminario de Perspectiva de Género**, que puede cursar la totalidad de estudiantes de la Universidad. Para quienes son estudiantes de carreras universitarias se les acredita como uno de los seminarios electivos requeridos por el plan de estudios.

No obstante, y más allá de todas estas iniciativas, en cualquier casa de estudios la transversalización de los estudios de género continúa dificultándose. Como señalan Fabbri y Rovetto (2000):

en todos los casos, las resistencias reactivas a la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades vienen a indicarnos un déficit en la capacidad de transmitir y registrar lo que estas apuestas suponen e implican: una profunda revisión y problematización del impacto que las diferencias y desigualdades culturales basadas en el género y la sexualidad tienen en la producción de conocimiento, en las subjetividades que lo producen, en las relaciones de su producción, en los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación, así como en las perspectivas pedagógicas y de enseñanza-aprendizaje. Y, más allá de las currículas y el objeto específico de estos cuadernos, también hay resistencias para reconocer el impacto de las relaciones de género y sexualidad en la configuración del poder en las instituciones y en la gestión de las políticas universitarias. (p. 9)

Hace más de 40 años que los estudios de mujeres, género y diversidades han iniciado un proceso de institucionalización creciente en las instituciones de educación superior. Sin embargo, la inclusión de estas perspectivas críticas en las

ofertas curriculares de grado sigue siendo excepcional, generalmente optativa, y restringida a los ciclos superiores de algunas pocas carreras vinculadas a las ciencias sociales y humanas (Fabbri y Rovetto, 2020).

En el caso de la UPC, a través de la investigación marco en la que venimos participando las autoras y que hemos señalado anteriormente, hemos indagado en torno a las desigualdades de género en los profesorados que se dictan en la institución. En base a dicho trabajo, podemos sostener que los intentos en pos de instalar la perspectiva de género en las y los futuros profesionales que egresarán de la institución siguen siendo insuficientes pues continúa predominando una enseñanza marcada por los binarismos y los sesgos androcéntricos. A pesar de ello, detectamos que la demanda de estudios de género y estudios feministas es alta y que existe un vacío que aún perdura más allá de la urgencia del tema en la agenda social, política y mediática actual. Gran parte de esa tensión es generada por los y las estudiantes, que solicitan el abordaje de estos temas en el aula, pero también registramos la necesidad por parte de los y las docentes de capacitaciones específicas para poder trabajar la perspectiva de género en el marco de su cátedra y, además, responder a esta demanda estudiantil.

Como señala Eli Bartra (2018), los estudios de género proliferan en cursos opcionales o en posgrados y líneas de investigación, pero no sucede lo mismo con las licenciaturas, que siguen sosteniendo miradas androcéntricas y currículas misóginas.

En un contexto social en el que se perciben demandas permanentes de análisis y acciones con perspectivas de género, las universidades aún continúan sin adecuarse a las agendas sociales y mediáticas. Entonces, los feminismos y estudios de género, quedan situados como actividades de extensión, opcionales o de investigación, sin contribuir a una real transversalización del género. La academia en general produce y reproduce androcentrismo científico en el que nos marca quiénes tienen la palabra en el sistema mundo moderno y sus lógicas de saber poder y quiénes tienen también el acceso a esos saberes legítimos. Según indica Diana Maffia (2017):

los cuerpos así semiotizados y jerarquizados también construyen muros. Y muchas veces con el mismo efecto absurdo de unidimensionalidad. Cuerpos hegemónicos que se han puesto como los únicos capaces en el ejercicio de la ciudadanía, la ciencia, el derecho, la teología; cuerpos que desde esas disciplinas normativas y desde esos espacios de poder elaboran las normas para todos los cuerpos, los valores para todas las vidas, silencian los sentidos de otros cuerpos hasta volverlos “in-significantes”. (p. 4)

Como vemos, hay cuerpos que significan y otros que no; que tienen valor en el marco de esta sociedad y de estos espacios por los que circula el saber-poder hegemónico. Disputar esos sentidos dominantes forma parte de las agendas feministas universitarias.

En el caso de la Universidad Provincial de Córdoba, existen espacios que disputan esa hegemonía de los saberes y las prácticas masculinizadas y androcéntricas, y que intentan, al mismo tiempo, permitir la presencia real de otras identidades no binarias, no heteronormadas y no hegemónicas.

Un bastión, en este sentido, son las cátedras de Educación Sexual Integral que aún se conservan en los profesorados de esta institución, lo cual es algo inédito respecto a otras Universidades y tiene que ver con su historia. En el año 2006, cuando la UPC aún no existía (sino todavía los ocho institutos que la conforman por separado) se sancionan dos leyes fundamentales: en octubre la Ley N° 26.150³ de creación del **Programa Nacional de Educación Sexual Integral** y en diciembre la Ley de Educación Nacional N° 26.206⁴ que, en línea con la anterior, establecía en su artículo 92° inciso F la integración en los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones

los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171.

Ambas normativas incluían al nivel de Educación Superior, por lo tanto, aplicaban para los ocho institutos que integrarían la Universidad Provincial. Sin embargo, la provincia de Córdoba no adhirió hasta el año 2010 y lo hizo basándose en la ley provincial N° 8.113⁵, que databa de 1991 y cuya perspectiva era completamente diferente a las nuevas normativas nacionales principalmente por su cariz religioso y conservador.

A partir de esta normativa surge el anteproyecto de ley oficial que proponía en su artículo 11° inciso “e” la incursión de la enseñanza religiosa de manera optativa en las escuelas estatales y el artículo 35° inciso “c” incluía la enseñanza religiosa entre los aprendizajes fundamentales. Si bien el derecho de los padres a elegir la educación reli-

³ Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

⁴ Ley N° 26.206 de Educación Nacional, Título I Disposiciones Generales, Capítulo I Principios, Derechos y Garantías.

⁵ Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.

Ley N° 8.113 de Educación, Córdoba. Recuperada de http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/cordoba/normativa/docs/cordoba.pdf.

giosa para sus hijos (Art. 11° Inc. e) ya estaba previsto en la ley anterior, los alumnos reclamaban su supresión o, en segunda instancia, calificarlo de *extracurricular*, además de *opcional*. También solicitaban la eliminación del artículo 35°, ya que incluía la educación religiosa dentro los *aprendizajes fundamentales* enunciados en la Ley, lo que representaba un problema para las posibles interpretaciones de la *opcionalidad* (Prieto, 2010). En un escenario fuertemente convulsionado por reclamos y tomas estudiantiles (el **Estudiantazo** cordobés⁶) que habían iniciado en adhesión a las demandas en Buenos Aires por mejoras en las condiciones de infraestructura y presupuestarias, a lo que se añadió el reclamo por la participación del sector estudiantil, y la ampliación de la participación docente, en la definición de la nueva normativa que adherirá a nivel provincial a la Ley de Educación Nacional. Este movimiento fue protagonizado principalmente por estudiantes secundarios y terciarios de **Ciudad de las Artes** (cinco de los ocho institutos de la actual Universidad Provincial) y en menor medida por algunos estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba y docentes acompañando. Finalmente, tras tres meses de lucha y tensionar la letra de la ley provincial, sin la participación formal de estudiantes y docentes, en el mes de diciembre repentinamente se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 9.870⁷ que en su artículo 4 establecía como objetivo de la educación *brindar conocimientos y promover valores que contribuyan a una educación sexual integral, conforme a lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150 y brindar una formación que promueva el derecho a la vida y su preservación*. A partir de la adhesión provincial a la normativa nacional se modifican, en el año 2010, los diseños curriculares de los profesorados de toda la provincia, incluidos los cinco que luego formarían parte de la Universidad Provincial. La **Dirección General de Educación Superior** (DeGES) crea entonces las **Unidades de Diseño Curricular** (UDI) que consistían en módulos de 2 horas (cada carrera tenía 2 UDI, es decir 4 horas), una de las cuales, obligatoriamente, debía ser de Educación Sexual Integral. Cuando, pocos años más adelante, los institutos de educación superior que conformaron la UPC dejan de pertenecer a la DeGES y pasan a depender de la Universidad, los planes de estudio se sostienen y conservan las cátedras de ESI, dando lugar a una cualidad particular de esta casa de estudios, y excepcional en relación a los profesorados de otras casas de estudios del país. En el mencionado proceso de revisión y reformulación de los planes de estudio de cada una de las carreras la discusión al interior de la UPC (en el que participaron autoridades, docentes y directores de carreras) fue muy clara y contundente, los contenidos de la

ESI debían parte sustancial de la formación de profesores cuyos niveles de incumbencia son los niveles obligatorios del sistema educativo y sus diversas modalidades y como tal constituye una materia obligatoria para el desempeño de profesionales en el sistema educativo. Su abordaje está íntimamente relacionado con las prácticas profesionalizantes docentes y se requieren las competencias que la ESI provee desde los contenidos diseñados, para instrumentar a los docentes en estrecha relación con las prácticas docentes. En todos los profesorados de la Universidad Provincial de Córdoba entonces, se sostuvo los Seminarios de Educación Sexual Integral e incluso en algunos casos se amplió la cantidad de horas dedicadas a la materia, aumentando una hora cátedra para obtener un total de 3 semanales. Estos planes fueron enviados al Ministerio de Educación de la Nación y a la CONEAU, y aún no se han recibido las devoluciones formales al respecto ya que están siendo revisados.

El género en los profesorados

Una de las áreas más fuertes históricamente de la Universidad Provincial de Córdoba (aún antes de convertirse en tal) son los profesorados. La institución forma docentes de educación física, artes (música, danza, artes visuales) y en educación especial. Es por ello que, en la investigación marco, hemos focalizado en estos espacios para reconocer la presencia o ausencia de la perspectiva de género en la formación universitaria de futuros formadores/as. Para ello, consideramos los planes de estudios y las perspectivas de docentes y estudiantes sobre la aparición de esta temática durante las formaciones. Si bien este trabajo no dará cuenta de todos los resultados obtenidos en la investigación, abordaremos cuestiones generales que nos mostrarán si efectivamente se extiende la perspectiva de género en las carreras de grado.

Como vimos, las acciones políticas y extensionistas que realiza la UPC otorgan un papel relevante a las cuestiones de género. Desde la institución, de manera amplia, se ha optado por incorporar las demandas y avanzar sobre ellas (baños multigénero, bandera LGTB, cursos de ingreso con perspectiva feminista, diplomaturas, etcétera). Sin embargo, hacia el interior de las carreras y, puntualmente, de los profesorados, no sucede lo mismo y las disputas se vuelven necesarias. Sólo existen, como mencionamos más arriba, aquellos bastiones excepcionales que son las cátedras de ESI, que funcionan como espacios delimitados que no alcanzan para lograr la transversalización institucional en materia de género. Para dar cuenta de esto, organizamos el análisis en este apartado de la siguiente manera:

⁶ Más información en el blog oficial: *Estudiantazo Cordoba Cba*.

⁷ Ley N° 9.870.

- ◊ Planes de estudio
- ◊ Aproximaciones docentes
- ◊ Prácticas áulicas

Cabe mencionar que estos puntos son resultados de una investigación que realizamos un grupo de integrantes de la Universidad con financiamiento del Ministerio de Ciencia y Técnica y de la provincia de Córdoba, sobre Educación y Desigualdades de Género en la UPC. El trabajo fue realizado entre 2018 y 2020 y tuvo dos instancias metodológicas: una primera aproximación cuantitativa-cualitativa, en la que abordamos los planes de estudio de los seis profesados de la casa de estudios (Educación Física, Teatro, Danza, Música, Artes Visuales y Educación especial) y, en base a un instrumento que diseñamos específicamente para el análisis de contenido de los mismos pudimos dar cuenta de la presencia/ausencia de la perspectiva de género en los programas de las asignaturas de esas carreras. Se analizaron un total de 189 programas correspondientes al ciclo lectivo 2018. Una segunda instancia incluyó una experiencia cualitativa: en primer lugar, entrevistamos a docentes de las seis carreras que dictan materias troncales de los tres campos de formación en los que se organizan los profesados: formación general, formación específica y práctica docente. Se aplicó un cuestionario previamente diseñado para indagar sobre lo que entienden sobre perspectiva de género y su utilización de la misma fuera y dentro del aula según su autopercepción. Finalmente, realizamos grupos focales con estudiantes del último año de cada profesado con actividades previamente diseñadas para poder indagar sobre lo percibido en cuanto a la perspectiva de género durante el cursado de la carrera.

Planes de estudio:

La UPC cuenta con seis profesados. Nos focalizamos solamente en estas carreras pues nos interesaba saber si durante las formaciones de futuros/as docentes se implementaba la perspectiva de género. Indagamos sobre los planes de estudio propuestos por los seis profesados de la UPC:

- ◊ Educación Física
- ◊ Teatro
- ◊ Danza
- ◊ Música
- ◊ Artes visuales
- ◊ Educación especial

Para ello, analizamos los programas del ciclo lectivo 2018 de cada una de las asignaturas que componen estas carreras y construimos indicadores que nos permitían reconocer si existía o no perspectiva de género en el planteamiento de la

materia. Por ejemplo: consideramos el uso (o no) de lenguaje no sexista, las identidades de género de los y las autoras incorporadas en la bibliografía, la composición del plantel docente, y la incorporación de textos o consignas específicas sobre género, entre otros indicadores.

A partir de esto, pudimos realizar un análisis cuantitativo sobre los planes de estudio, que nos confirmaron la hipótesis inicial: los planes de estudio no tienen en cuenta la perspectiva de género.

De todos los programas analizados, sólo el 9% utiliza lenguaje no sexista. Para revisar si se utilizó o no lenguaje no sexista, realizamos un análisis de contenido del programa: si se hablaba en un masculino universal o si se utilizaba lenguaje inclusivo. Consideramos también si, por ejemplo, se construía un perfil profesional masculinizado o se ampliaba a otros géneros y si los objetivos de la materia estaban pensados para *un alumno* o para pluralidad de estudiantes. Así, el 91% de los programas está redactado en un supuesto universal masculino. Esto no es ingenuo, sino que también modela en qué perfil de egresado/a se está pensando y quién es el/la estudiante receptor/a del programa/s.

En relación a los objetivos de los programas, el 7,5% incluye alguno que tenga vinculación con la perspectiva de género; mientras el 92,5% no incluye la temática en los objetivos de su asignatura.

También analizamos la bibliografía propuesta en los programas como obligatoria y aquella complementaria, como una forma de reconocer el currículum explícito, el cual da cuenta de lo que cada cátedra considera válido y necesario para su materia. Para ello realizamos un minucioso trabajo de indagación de la bibliografía, puesto que generalmente las normas APA implican citar apellido e inicial del nombre. Lo que hicimos fue rastrear cada texto y autor para ver si son mujeres, varones o personas LGBTQI+, a sabiendas de que contamos con un margen de desconocimiento sobre la identidad de género de cada autor/a. No obstante, investigamos si esos textos pertenecían a bibliografía que tuviese perspectiva de género a raíz de aproximarnos a ella y abordar su contenido. Otro dato interesante es que la mayoría (37%) incluye menos de tres mujeres en la bibliografía mientras que el 92,5% incluye a varones en su bibliografía. Y, en esta línea, sólo el 2,7% de los programas tienen en su bibliografía a autores/as que pertenecen a la comunidad LGBTQI+. Como resultado del abordaje en relación al contenido bibliográfico explicitado anteriormente, pudimos dar cuenta de que, en relación con la bibliografía utilizada, el 87,7% de las materias no utilizan textos vinculados a la perspectiva de género o que posean perspectiva feminista.

Como señala Irene Martínez (2018), la educación no es neutral y es la responsable de reproducir sociedades desiguales, donde lo masculino

está asociado con el poder y la superioridad intelectual o física, y lo femenino con sumisión y dependencia. Reproducir esos micromachismos, fomenta las violencias de género y colabora a perpetuar a futuro una mirada de mundo. Desarmarlos repercute en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

El sistema educativo tradicional aún se basa en relaciones jerárquicas diferenciadas entre quienes detentan el poder y quien no; eso, a su vez, remarca quiénes son los dueños del saber (Johnson y Bonavitta, 2020). Por tanto, enmarcada en una sociedad patriarcal, los contextos académicos y científicos son androcéntricos (Johnson y Bonavitta, 2020). En la academia, según Diana Maffía, *las mujeres no sólo son discriminadas sino también segregadas: marginadas a tareas rutinarias y lejos de la creatividad teórica* (2007). Frente a ello, apelar a la condición de las mujeres como seres pensantes, o como proponía Diana Maffía (2007) *pensar como mujer* no significa necesariamente reclamar la sustitución de un pensamiento sesgado por otro ni reforzar dualidades genéricas, que pudieran ser complementarias, sino, como plantea esta autora, tratar de cuestionar la dualidad jerarquizada en que se sostiene la marca invisible de la ciencia, entendida como proceso, en el seno de una comunidad, y como producto o conocimiento (Bonilla Campos, 2014).

Aproximaciones docentes

Como parte de la investigación, entrevistamos a docentes de los profesorados de la Universidad Provincial de Córdoba. Si bien el objetivo de este artículo no es profundizar sobre los resultados específicos de esta investigación, daremos cuenta de algunas de las cuestiones centrales que pudimos recabar. Para conocer las opiniones docentes, tomamos, en cada carrera, un/una docente por cada uno de los tres campos de formación: general, específica y práctica docente. Entrevistamos a 18 docentes de los profesorados mencionados, pertenecientes de materias troncales de los tres campos antes señalados. A cada uno/a se les aplicó un cuestionario predeterminado que apuntaba a indagar sobre lo que entendían por la perspectiva de género, si consideraban que la tenían e indagar cómo la expresaban y manifestaban (o creían hacerlo) en distintos ámbitos de sus vidas intra y extra áulicos.

En la mayoría de los casos, las y los entrevistados dijeron que sentían afinidad con el feminismo o que se sentían interpeladas/os por la perspectiva de género. La minoría fueron los casos que manifestaron un rechazo rotundo o quienes reconocieron militancia en el feminismo fuera de las aulas. A pesar de ello, cuando indagamos sobre lo que comprendían por perspectiva de género, las respuestas fueron imprecisas, vagas, reduciendo el feminismo a lo no binario o a las

identidades de género. Entre algunas expresiones que señalaron citamos: *La perspectiva de género tiene que ver con elegir tu identidad de género* (entrevistada 1- Facultad de Educación y Salud), *Yo tengo perspectiva de género pues no me importan sus elecciones personales* (entrevistada 2- Facultad de Artes).

En las entrevistas, afirmaron que hablaban en clase de temas vinculados a la perspectiva de género sólo si alguien preguntaba o si surgían dudas al respecto por parte del estudiantado pero que no era algo que propositivamente planteaban en el marco de las clases, del programa o de los contenidos.

Algunas de las carreras que se dictan en la UPC son altamente feminizadas; aun así, esto no invitaba a la reflexión docente o a la discusión sobre el tema. Incluso entre quienes resonaban con las temáticas vinculadas al feminismo, sostenían que lo hacían por fuera o de manera externa al profesorado.

En las carreras artísticas, por ejemplo, se sostenía que el arte por sí mismo era más *libre y menos prejuicioso* que otros espacios universitarios y que, por lo mismo, las desigualdades de género se reducían o se manifestaban menos. Refugiadas en estas concepciones idealistas, las discusiones y reflexiones sobre sistema patriarcal, sistema sexo/género o desigualdades de género quedaban fuera de las aulas y de los contenidos obligatorios. En cambio, en la formación en educación física registramos en las expresiones docentes un corte preeminentemente biologicista y heteronormado, imbricado en la tradición histórica de esta disciplina, que los y las docentes mayoritariamente replican y aplican en sus clases. En esta carrera es mucho más intensa la tensión resultante del cruce con las demandas estudiantiles que en los profesorados de arte que, por lo general, reconocen la apertura de sus docentes respecto a este tema, incluso aunque esto no se traduzca en transformaciones concretas en los programas o prácticas áulicas.

Excepto contadas situaciones, las prácticas áulicas respetaron el androcentrismo dominante: distribución verticalista y jerárquica de las aulas, lenguaje androcéntrico, sexismos y estereotipos de género en las expresiones docentes, entre otros señalamientos.

Considerando que lo que no se nombra no existe, al dejar de lado las discusiones sobre feminismos, género, patriarcado, implícitamente se continúa reproduciendo desigualdades y sexismos; las y los docentes dijeron no utilizar el lenguaje no sexista ni incorporar las discusiones sobre feminismos en el marco de las clases a excepción de que surgieran. Sin embargo, pudimos ver que esto no se manifestaba por ejemplo en el diseño de las asignaturas: *La acción sólo es política si va acompañada de la palabra, del discurso, y de su comunicación. No puede tener lugar en el aislamiento* (Arendt, 1997). Y las aulas, como espacio políti-

co y creativo, deberían incentivar las discusiones que acompañen el momento histórico y social en el que el feminismo viene tomando las calles con ímpetu; y no mantenerse al margen de lo que la sociedad se pregunta y reclama.

Prácticas áulicas

En nuestro trabajo también hemos abordado las miradas del estudiantado acerca de la implementación o no de la perspectiva de género en la UPC. Para ello, realizamos grupos focales con estudiantes del último año de cada profesorado de la institución. En los grupos realizamos actividades dirigidas que nos permitieron dar cuenta de cómo vivencian la relación entre la perspectiva de género y las prácticas áulicas, es decir: si consideran que a lo largo de la carrera han visto que se implementara la perspectiva de género ya sea en la práctica docente, la bibliografía, los recursos pedagógico didácticos, etcétera.

En algunos profesorados, por ejemplo, los vinculados a salud, se expresó que solamente en ESI (que es una materia cuatrimestral y que se dicta en el último año de la carrera) se habló específicamente de género, sexualidades, binarismos, identidades de género, desigualdades de género, etcétera. En otros, más relacionados al cuerpo, los recorridos han sido distintos y los/as estudiantes dijeron haber tenido más cercanía con la temática, mostrando incluso compromiso político con los feminismos, discusiones profundas en torno a las diferentes temáticas planteadas, etcétera. Sin embargo, prácticamente en la totalidad de los casos los y las estudiante manifestaban que, a su consideración, los abordajes habían sido insuficientes y expresaban su deseo de haber podido tener más horas destinadas a la ESI o poder haber llevado estos temas también a las otras materias para profundizar el abordaje.

En los profesorados artísticos se afirmó, al igual que hicieron los y las docentes, que el arte

es mucho más libre y menos estereotipado que otras disciplinas, por lo que los prejuicios sexistas estaban menos presentes. En artes visuales, por ejemplo, los estudiantes expresaron cómo se valoraba positivamente a estudiantes que abordaban o polemizaban cuestiones de género en sus obras. No obstante, no se han problematizado, por ejemplo, desigualdades de género en relación a los trabajos: que los directores de orquesta sean en su mayoría varones y que éstos sean más *prestigiosos* socialmente que las directoras de coro (mayoritariamente mujeres) o que los directores teatrales/artísticos sean generalmente varones, entre otras jerarquías y disposiciones que dan cuenta que existen también en el arte las desigualdades y opresiones de género. Esta polarización, entre un posicionamiento encarnado en las demandas feministas actuales o la militancia por sostener las tradiciones y bases disciplinares, son las que atraviesan y se manifiestan en los campos de formación artística.

En el profesorado de Educación Especial, por ejemplo, se manifiesta una alta feminización estudiantil, reproduciendo lógicas de cuidados feminizados. En este caso, recién en el último año de la carrera los y las estudiantes dijeron hablar de género en la materia de ESI, en la que dieron cuenta de cuestiones centrales para su disciplina.

En el caso del profesorado en Educación Física, los recorridos son más variados y las discusiones se hacen más intensas y presentes en todo el trayecto universitario. Más allá de las tensiones propias de una disciplina que fomenta binarismos y sexismos, éstos se tensionan permanentemente en el cruce e intercambio docente- estudiantil.

Finalmente, como vimos en las expresiones de los programas de las materias, en las manifestaciones docentes y estudiantiles, más allá de que considera que las problemáticas de género son socialmente relevantes en este momento, las prácticas pedagógicas y áulicas siguen respetando las estructuras coloniales y patriarcales de transmisión de información.

Reflexiones finales

A nivel institucional, la Universidad Provincial de Córdoba aún atraviesa un proceso de consolidación. Se trata de una universidad nueva, pequeña, que halla su fortaleza en justamente su localismo y su constitución a partir de instituciones terciarias. Es un espacio que está todavía en proceso de normalización, y una búsqueda de su propia identidad y status de espacio académico, con fuertes tensiones internas en esta tarea.

Dentro de ella, los saberes otros, aquellos que se ven afectados por las desigualdades de género en el marco de una academia androcéntrica y que dialogan permanentemente con activismos, debe también enfrentar sus propias luchas de poder en las aulas y en los planes de estudio. Las problemáticas vinculadas al género y a los feminismos están dentro de la UPC ligados a la extensión, los posgrados o las políticas institucionales, aunque de a poco se intenta que aparezcan dentro de los planes de estudios formales de las carreras de grado. Esto aparece como un llamamiento a las prácticas y pedagogías actuales que necesitan desarmarse de mecanismos patriarcales y apostar a los feminismos como maneras ampliar, de incluir y de desarmar mecanismos opresores. Como sostienen Alvarado, Fischetti y Fernández Hassan, pensar en una academia feminista y latinoamericana requiere de *espacios otros, de tiempos otros, de prácticas otras, de (des) encuentros, alianzas, deseos, pero, sobre todo, de conversaciones sostenidas en el tiempo* (2020:38). Es preciso, en este sentido, poder iniciar este camino de conversar hacia el interior de la UPC, descubrir las formas propias que va cobrando esta pregunta, atravesada por los distintos intereses y personas que habitan esta institución.

En este trabajo intentamos presentar un escenario puntual y actual; los datos e informaciones mencionadas de la investigación en curso se vuelven radiografías de un momento, en un escenario cambiante, donde predomina la búsqueda y discusiones, con un final imprevisible.

Muchas preguntas nos hacemos frente a cuál será el resultado, a lo largo del tiempo, de las disputas y demandas actuales, cuáles serán los recorridos por venir y los caminos a andar en el seno de una academia que delimita relaciones de poder marcadas por las territorialidades, el sistema sexo/género y la adhesión a un norte que siempre mira desde arriba y con desprecio. En este último aspecto mencionado creemos que anida uno de los nudos centrales a des-armar para poder pensar en otra educación posible con rasgos propios y pertenencia regional.

En términos de Rita Segato (2016), practicamos un racismo epistémico propio del eurocentrismo que nos ha formado en la universidad y en la escuela, que se caracteriza por ser antropocentrado y no cosmocentrado como es el pensamiento indígena. En el mismo sentido, Alvarado, Fischetti y Fernández Hasan señalan que en Latinoamérica recibimos lo que escriben las feministas del norte y circulan estas voces legítimamente a través de un *canon cerrado que no permite meter otras voces* (2020:20). A nuestras instituciones educativas las leemos en clave euro-nortecentrada que operan desde el logofalocentrismo (Alvarado, Fischetti, y Fernández Hasan, 2020:21). Para que podamos dejar de responder a ello, debemos descolonizar nuestros saberes, nuestras maneras de transmitirlos y, por supuesto, nuestras instituciones. Este *canon cerrado* es el que vemos reflejado, por ejemplo, en la inmutabilidad de los programas o en la dificultad de la formación docente con perspectiva de género que se pueda trasladar a sus estrategias y prácticas pedagógicas.

Sin embargo, registramos también, aunque como una excepción al funcionamiento generalizado del sistema, algunas trayectorias o experiencias docentes, acciones militantes, organizaciones y alianzas activistas que fueron haciendo al interior de la institución, en mayor o menor soledad, con menor o mayor rechazo de sus pares o de las autoridades, a lo largo de los años. Este es un indicio de lo propio, de los haceres que supieron abrir camino tramitando las posibilidades y dificultades concretas. Sostenemos que es necesario, para poder descolonizar desde lo situado y desarmar lo instituido en clave propia, observar estas trayectorias y aprender de ellas, seguir generando estrategias que permitan acompañar los debates y demandas de una sociedad civil que exige que acabar con las violencias y desigualdades patriarcales y coloniales. Pretendemos una universidad que vaya de la mano con los tiempos que corren, dando batalla desde las aulas y acompañando las discusiones necesarias para desandar los mecanismos de dominación patriarcales y coloniales.

Recuperar y profundizar la problematización que habilitaron estas experiencias para expandir la pregunta y la incertidumbre, para adivinar modos menos desiguales para la producción y circulación del conocimiento académico. Por supuesto que no es tarea fácil. No obstante, es una meta a concretar si queremos dialogar entre saberes y disminuir las desigualdades, convirtiendo a las instituciones educativas (y a ésta en particular) en espacios impulsores de un cambio en este sentido.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M., Fischetti, N. y Fernández Hasan, V. (2020). "Epistemologías feministas: conversaciones (in)interrumpidas". En Alvarado, M. (ed.) *Feminismos del sur. Recorridos, itinerario, junturas*. Argentina: Prometeo.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* España: Paidós.
- Bartra, E. (2018). "El Feminismo en las Universidades". *Revista Momento: diálogos em educação*, vol. 28, N° 3, pp. 337-349.
- Bonilla Campos, A. (2014). "Pertenencia, pertinencia y diferencia: discurrir por las fronteras del género". *Quaderns de Psicologia*, vol. 16, N° 1, pp. 17-34.
- De Certeau, M. (1999). *La escritura de la historia*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Espinosa Miñoso, Y. (2020). "Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina". En Maffía et al., *Apuntes Epistemológicos*. Argentina: UNR Editora.
- Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020.) "Introducción. Cuadernos feministas para la transversalización". En Attardo, C. I. et al., *Apuntes sobre género en currículas e investigación*. Argentina: UNR Editora.
- Francois, D. (2003). *Michel De Certeau: el caminante herido*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Gonçalves, L. (2000). *La metodología genealógica y arqueológica de Michel Foucault en la investigación en psicología social*. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2015/06/transitos-de-una-psicologia-social-genealogi%CC%81a-y-arqueologi%CC%81a.pdf>
- Johnson, C. y Bonavitta, P. (2020). "Epistemologías y saberes disidentes en la Universidad: una agenda en construcción". *Revista de Educación*, N° 21, pp. 73-89. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4498.
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- Ley N° 8.113 de Educación, Córdoba. Recuperada de http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/cordoba/normativa/docs/cordoba.pdf.
- Ley N° 9.870 de Educación Provincial. Recuperada de https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf.
- Ley N° 26.650 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Maffía, D. (2007). "Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 12, N° 28, pp. 63-98.
- (2017). *Los cuerpos como frontera*. Recuperado de <http://igualdad.iturbrok.com/imprimir/1,2457/Los%20cuerpos%20como%20frontera/>.
- Martínez Martín, I. (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". *Foro Educativo*, vol. 14, N° 20, pp. 129-151.
- Prieto, M. S. (2018). *Memorias colectivas, ideas de provincia y catolicismo en el debate parlamentario de la última ley de educación de Córdoba, Argentina* (2010). España: Universidad Industrial de Santander.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Segato, R. (2016). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Argentina: Prometeo.
- Zelaya, M. (2012). "La expansión de universidades privadas en el caso argentino". *Pro-Posições*, vol. 23, N° 2, pp. 179-194. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200012>.

Otras fuentes

- Infonews (2013). *Protesta estudiantil en la reinauguración de la UPC*, 13 de abril. Recuperado de <https://www.infonews.com/cordoba/protesta-estudiantil-la-reinauguracion-la-upc-n66328>.
- La Tinta (2017). *La escasa validez de la Universidad Provincial de Córdoba*, 2 de junio. Recuperado de <https://latinta.com.ar/2017/06/la-escasa-validez-de-la-universidad-provincial-de-cordoba/>.
- La Voz del Interior (2013). *De la Sota pidió "valentía" a los docentes*, 16 de abril. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/sota-pidio-valentia-docentes>.
- Estudiantazo Cba. Blogspot. Recuperado de: <https://estudiantazocba.blogspot.com/>.